

Política, educação e desigualdades: três perspectivas, confinamentos e hibridizações

Policy, education and inequalities: three perspectives, confinements and hybridizations

Marisa R. T. Duarte

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
mmduarte@fae.ufmg.br

Resumo: O artigo sistematiza abordagens sobre política provenientes de três subáreas de conhecimento e que conduzem a compreensões diferenciadas das relações entre educação e desigualdades. A tradição sociológica francesa reconhece a origem do poder nas estruturas organizadoras das sociedades e o conhecimento sobre o poder advém do reconhecimento das estruturas sociais. A abordagem analítica, exposta por Arendt e Foucault no campo da filosofia política, reconhece o poder como promotor de ações concertadas. Sua efetividade requer a formação de consensos ou a adesão sincera dos agentes às regras sociais. Com a sociologia política de matriz weberiana, o poder decorre da apropriação de recursos diversos, que constroem a capacidade de uns em orientar o sentido da ação de outros. Por último, os estudos em políticas públicas, subárea analítica mais recente, onde o poder é apreendido como ação de atores conscientes que, ao expor seus interesses, formulam demandas. Cada subárea parte de ideias distintas para o estudo do fenômeno do “poder” e, ao longo do tempo, organizaram conceitos, categorias, discursos. As apropriações dessas abordagens nos estudos de política educacional têm consequências para as análises das relações entre educação e desigualdades e podem produzir tanto efeitos de confinamento, quanto de hibridismos.

Palavras chave: Educação e poder; educação e política; educação e desigualdades.

Abstract: This article explores approaches to policy concerning three sub-areas of knowledge and leads to different understandings of the relationship between education and inequality. The French sociological tradition recognizes the power source in organizational structures of societies and the knowledge of power coming from the recognition of social structures. The analytical approach, espoused by Arendt and Foucault in the field of political philosophy, recognizes power as a promoter of concerted actions. Its effectiveness requires the formation of consensus or agents' sincere adherence to social rules. With the political sociology of Weber, power stems from the ownership of various resources, building a capacity to guide the direction of the action of others. Finally, studies in public policy, the last analytical subarea, where power is perceived as the action of actors, who are aware that by exposing their interests, they formulate demands. Each area has different ideas for the study of the "power" phenomenon and, over time, of organized concepts, categories, and discourses. The appropriation of these approaches in educational policy studies have consequences for the analysis of the relationship between education and inequality and can produce both confinement effects as well as hybridisms.

Keywords: Education and power; education and policy; Education and inequality.

Recebido em 11 de agosto de 2016.

Aprovado em 13 de outubro de 2016.

Leituras sociológicas estão associadas a práticas políticas, micro e macro. Por sua vez, análises políticas expressam situações e condições individuais e são condicionadas por contextos que escapam às ações, mesmo que coletivas. O discurso midiático recente tem reiterado, como requisito de governabilidade no país, a importância de políticas redutoras dos chamados gastos sociais. Em termos gerais, para o enfrentamento das desigualdades, seria necessária a desconstrução de um sistema de proteção social, no qual se inclui a educação escolar. Em contraposição, movimentos sociais diversos, em busca de justiça redistributiva e reconhecimento, apontam a necessidade de políticas públicas voltadas para a garantia de serviços sociais, desenhados no sistema constitucional de proteção social.

Tem-se, no senso comum, polarizações entre o isto e o aquilo, nas quais políticas sociais são enunciadas por suas potencialidades de inclusão social, enquanto as econômicas buscam restringi-las para um momento pós-ajuste, potencialmente capaz de distribuir renda. No Brasil, muitos dos discursos políticos estão submetidos a regras de organização que operam no sentido de produzir novas desigualdades ou de mascarar as nossas velhas conhecidas. Eles são orientados em função de um fim, pois como atividades interativas operam na direção de naturalizá-las, numa sociedade que, historicamente, com elas convive. Enunciados concorrentes, como a importância de ajustes macroeconômicos *versus* expansão dos gastos sociais, constroem jogos de posições irredutíveis cujas regras obscurecem apreensões sobre aquilo que os une.

A tradição cepalina,¹ presente nas ciências sociais brasileiras, opera na direção de uma possível interação virtuosa entre as políticas sociais e econômicas. Desse modo, atribuiu ao Estado o poder de corrigir desigualdades pré-existentes mediante políticas de desenvolvimento, sem considerar o *modus operandi* das organizações que o compõem. Nessa direção, o ponto central seria a expansão de ações de inclusão social, mediante um conjunto de políticas e programas de investimento e distribuição, sem alterações nas estruturas socioeconômicas. Debates, com orientações teórico-metodológicas distintas, desenvolvem-se em torno do gasto social *versus* necessidades de ajustes estruturais e, como resultante dessas polarizações, as políticas sociais, as educacionais inclusas, voltaram-se para a focalização nos mais pobres.

Para pensar além do é isto ou aquilo sobre políticas de educação escolar e suas relações com as desigualdades, o método de análise envolveu um objeto polissêmico: o(s) conceito(s) de poder. E surge uma indagação a seu respeito: como conceituações diversas deste conduzem a apreensões diferenciadas das relações entre educação e desigualdades sociais. Um segundo movimento envolveu o relacionamento das apropriações de textos fundantes das subáreas de conhecimento, em torno desses conceitos, com estudos que apontam formas diversas de políticas voltadas para a superação das desigualdades educacionais.

¹ Sobre as mudanças ocorridas no interior dessa vertente ver Almeida Filho e Corrêa (2011).

1 Pressupostos de um estudo

O tema das desigualdades, que será o foco desta análise, é abordado sob perspectivas analíticas provenientes da sociologia política da educação, cujo objeto pode também abranger estudos a respeito dos sistemas institucionais e das políticas públicas em educação. Com filiação nas chamadas abordagens cognitivas (DI GIOVANNI, 2015) de análise política, este artigo demonstra como diferentes vertentes de estudos relacionadas ao fenômeno do poder atribuem significados à relação entre políticas de educação e múltiplas desigualdades.

O termo “desigualdades” foi significado como dissimetrias socioeconômicas e de reconhecimento legal e/ou cultural (FRASER, 2007). Ou seja, seu reconhecimento e sua vocalização expõem reivindicações por justiça redistributiva, como também contra discriminações e segregações. Fraser (2007) conclui pela impossibilidade da dissolução do dilema entre reivindicações por reconhecimento e redistribuição, entretanto considera como tarefa teórica entender como operam tanto as injustiças múltiplas e cruzadas, quanto os movimentos sociais que constroem alternativas. Este estudo considera, portanto, “uma concepção ampla de justiça, capaz de abranger tanto distribuição quanto reconhecimento, e uma abordagem não-identitária do reconhecimento, capaz de operar junto com a redistribuição” (FRASER, 2007, p.219) em oposição ao conceito de desigualdades.

A hipótese condutora deste artigo considera que diferentes estudos, que abordam as relações entre política, educação e desigualdade social no país, são tributários de diferentes vertentes entendidas como subáreas de conhecimento, condutoras de nossa compreensão do fenômeno do poder. Por essa razão, formula algumas interrogações discursivas às análises sobre as relações entre políticas educacionais e desigualdades, de forma a revelar racionalidades orientadoras das ações, ou seja, discursos.² Pretende-se, assim, considerar tanto o que foi ou não foi dito, a partir de um campo de conhecimento, ou seja, desvendar uma identidade enunciativa, mas também investigar o modo como conceitos e normas, provenientes de três subáreas de estudos de política educacional,

² O uso do termo remete a formas de ação orientadas por atividades verbais e não verbais (escrituras). Pressupõe trocas simbólicas com outros interlocutores, orientadoras de condutas e submetidas a normas sociais.

podem produzir efeitos de confinamento na compreensão das relações entre políticas de educação e desigualdades.

O uso do termo “confinamento” foi apropriado de Leca (2012) que, ao analisar a concepção de Estado presente em três subáreas das ciências sociais (a sociologia política e econômica, as análises de políticas públicas e a teoria política), alertava para os riscos de confinamento dessas subdisciplinas em si mesmas, obstaculizando progressos na compreensão dos desafios postos pelas mudanças nas relações entre Estado e sociedade. Confinamentos, nesse sentido, são formas enunciativas de delimitação do(s) discurso(s) científico(s). Podem decorrer de procedimentos provenientes do conhecimento rigoroso, estabelecido por métodos, proposições e laços de ordem lógica, considerados, muitas vezes, como determinantes das condições que uma proposição deve cumprir para participar do campo de conhecimento. O termo remete também a representações do real que testemunham sobre os saberes em relação à política (CHARAUDEAU, 2008). Nesse sentido, efeitos de confinamento decorreriam de obstáculos à construção da interdisciplinaridade e da apropriação analítica mais imediata de concepções presentes no senso comum, ou seja, nos termos postos por Bourdieu (2001), da emergência de campos de conhecimento regulados por um aparato de legitimação e discursos próprios.

O artigo ora proposto aborda a diferenciação de códigos conceituais, como um primeiro passo para a exposição de efeitos de confinamento. Pretende expor ideias sobre poder, políticas educacionais e desigualdades, em que os conceitos e sua estruturação lógica têm importância analítica, para além da interação contextual dos atores, de modo a expor uma historicidade de confinamentos epistêmicos. Em outra oportunidade, respeitado o espaço do artigo, pretende-se analisar hibridismos epistêmicos. O método condutor envolve identificar uma matriz analítica das reflexões em autores considerados como chaves de uma subárea de conhecimento em ciências sociais. Sem dúvida, existem lacunas importantes nessa escolha, pois ela advém de um envolvimento eletivo da pesquisadora com a sociologia política da educação de orientação francesa, porém, não exclusivamente.

O fenômeno de confinamento já foi observado pela teoria política com relação ao uso do termo “poder” (PERISSINOTTO, 2008). Para esse autor, dois grandes campos conceituais podem delimitar as apreensões desse termo:

[poder] como **relações sociais hierárquicas, baseadas no domínio e no conflito** (ainda que a natureza do domínio e do conflito seja compreendida de maneira diversa); o outro se refere ao poder como **um conjunto de interações voltadas para a consecução de interesses coletivos** (PERISSINOTTO, 2008, p. 29, grifos meus).

De acordo com Perissinotto (2008), o *main stream* da sociologia política pensa o poder como interação estratégica entre atores conscientes de seus interesses e do caráter antagônico de suas preferências; portanto, o poder decorreria de potências diversas e desiguais presentes entre indivíduos, grupos ou classes sociais. Perissinotto (2008, p.30) afirma, ainda, optar pelo primeiro campo conceitual, por considerar as definições aí efetuadas como hegemônicas na análise política e afasta-se da segunda vertente, que considera o poder como ação concertada, por apresentar maiores dificuldades de operacionalização empírica.

2 Desigualdades educacionais: o poder como imperativo social

A tradição sociológica francesa (BARBOSA, 2008) concebe o poder como decorrente das estruturas socioeconômicas – são as regras sociais e as instituições que desempenham papel fundamental na sua configuração, por distribuírem desigualmente recursos materiais e simbólicos. Estruturas normativas orientam condutas individuais, de modo a regular tanto aspirações quanto privações, como também a seleção de meios para alcançar metas individuais socialmente produzidas. Durkheim (1984; 2002), ao se referir ao poder da educação, toma-o como potência das estruturas da vida coletiva, capaz de “co-agir” sobre os indivíduos (BARBOSA, 2008). O sociólogo francês trata a educação como processo de socialização, decorrente da divisão social do trabalho, e a construção dos sistemas educacionais como instituições de controle da vida social, que penetram os processos de aprendizagem e organizam a socialização. O poder da educação advém da estruturação da divisão social do trabalho em cada formação social específica e constitui maneiras pelas quais as sociedades contemporâneas recriam perpetuamente as condições de sua própria existência. Se a sociedade se apresenta como um sistema de funções diferenciadas, a questão sociológica central era a de conhecer os processos de harmonização dessas funções, pois os conflitos decorriam de rupturas provocadas pela velocidade das

transformações trazidas pela industrialização e das desigualdades pré-existentes. Para Durkheim (2007), a função primordial da educação formal é de apresentar meios de justificação racional para as regras/moral laica – função homogeneizadora – e de posicionar indivíduos face à divisão social do trabalho.

Para que a regra seja obedecida tal como convém que seja obedecida, nós devemos nos submeter a ela não para evitar penas ou para lograr recompensas, mas tão-somente porque a regra ordena, e por respeito à própria regra, porque ela se apresenta a nós como respeitável. Em uma palavra, devemos agir tal como dita a consciência pública, devemos cumprir o dever simplesmente porque é dever, por respeito ao dever.

(...) vocês compreendem que, para que assim seja, essas regras precisam ter um prestígio muito particular, uma autoridade excepcional que nos faça nos prostrarmos à sua vontade e que nos imponha obediência.

(...) Nossa moral está vinculada à nossa organização social, da mesma maneira que a moral romana estava ligada à organização social da cidade romana, assim como a moral grega era um produto da sociedade grega. (...) O ensino da moral consiste em fazer com que se enxergue uma realidade, em fazer com que essa realidade possa ser tocada com as mãos. Ensinar as ciências é ensinar algo real. Ensinar a moral é demonstrar como a moral se relaciona com algo real (DURKHEIM, 2007, p.64-69, grifos meus).

A educação formadora de uma consciência coletiva laica permitiria à organização da sociedade operar (DURKHEIM, 2007) sem mais ameaças ou sanções, pois pela via da demonstração, assegurar-se-ia à sociedade a obediência pelo controle de pensamentos e desejos, com base na razão. A estratificação social, que em nossa contemporaneidade denominamos desigualdades, para Durkheim decorreria de um alto grau de diferenciação social, no qual hierarquias provêm de necessidades estruturais, cabendo à ciência [sociologia] e seus *experts* a apresentação de soluções técnicas às questões sociais. Desigualdades são fontes de conflito, e a sociologia durkheimiana legitimava-se face ao pressuposto da existência de uma política frágil e incipiente, como consequência

necessária da deficiência analítica proveniente da sociologia. O sociólogo francês advoga, por exemplo, a supressão dos direitos de herança, como medida política necessária à regulação da integração dos indivíduos na divisão social do trabalho.

Perissinotto (2008) contrapõe a uma visão objetivista do poder – em que a produção de um consenso ilusório decorre da adesão dos grupos dominados aos interesses e valores dos dominantes – uma concepção subjetivista tributária da sociologia weberiana. Para Weber, diferentes recursos geram diferentes espécies de poder, mas esses só estão a serviço do poder quando conseguem ser mobilizados pelos seus detentores. O poder é exercido somente quando usado numa relação social, no sentido de garantir que a vontade de uns prevaleça sobre a de outros, mediante imposições, ou seja, o uso da coação. E a possibilidade de impor ou resistir decorre do cálculo estratégico dos agentes envolvidos na relação, face aos seus recursos (PERISSINOTTO, 2008, p.33-34).

Se a obra de Bourdieu (1982; 2001) é tributária de concepções durkheimianas,³ ela efetua uma releitura da sociologia da educação, a partir de uma concepção marxista de estratificação social, e estabelece pontes com a obra weberiana (DOMINGUES, 1999).⁴ Barbosa (2008) afirma que Bourdieu refere-se ao poder que a sociedade tem de gerar processos de socialização diferenciados e diferenciadores, (re)produzindo desigualdades. Para o sociólogo francês, diferenças expressam desigualdades decorrentes das estruturas sociais, mas também provenientes da interiorização das condições sociais. Pela socialização, como internalização do *habitus* de grupos ou classes, cada um(a) aprende a antecipar seu futuro e, desse modo, de acordo com suas experiências, a não desejar o que, no seu grupo social de origem, é visto como pouco provável.

A sociologia da educação em Bourdieu põe em questão os princípios políticos da meritocracia escolar, relacionando-os aos percursos educacionais e esses à gênese do *habitus*. Carreiras exitosas e fracassos

³ Bourdieu retoma a ideia de Durkheim de que o simbólico existiria objetivamente e seria parte do processo de organização das práticas sociais (cf. BARBOSA, 2008, p.147).

⁴ Petitat (1994) reconhece a importância da obra de Bourdieu e Passeron na direção de renovar a teoria da ação educacional, mas aponta o que denomina “tentação funcionalista”, pois o “princípio funcional de reprodução da integração societal transforma-se assim em princípio de reprodução da relação dominante-dominado, igualmente coercitivo para a análise empírica e histórica” (PETITAT, 1994, p.35).

escolares não decorrem somente das desigualdades econômicas, mas também do “peso da herança cultural” (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p.43). As desigualdades sociais são, pois, associadas às apropriações do capital cultural. Os grupos sociais dominantes impõem significações como legítimas e, agindo assim, acrescentam um efeito de reprodução simbólica às relações desiguais de poder. A violência simbólica exercida pela educação escolar reforça o poder estabelecido e favorece a seleção das elites, por meio de uma cultura arbitrária imposta como legítima.

Nóvoa (2009) sintetiza de forma contundente como políticas e instituições educacionais contemporâneas articulam-se com estruturas societárias, que reproduzem relações desiguais de poder:

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos. (NÓVOA, 2009, p.64)

Na tradição da sociologia francesa, a mediação educativa é condicionada pelos recursos de poder advindos das estruturas sociais e econômicas, como também de construções simbólicas orientadoras das condutas. Os riscos da educação em duas velocidades decorrem do exercício ilusório do poder, este, por sua vez, decorrente de estruturas sociais produtoras de desigualdades, muitas vezes despercebidas por serem orientadoras de condutas.

Campos (2003), por sua vez, alerta para os riscos e desafios postos pelas políticas, focalizadas nos mais pobres, de combate à pobreza quando associadas à educação escolar. Indaga a pesquisadora: que mudanças essas políticas introduzem nas escolas? Seja na aprendizagem das crianças, seja no funcionamento dos estabelecimentos de ensino, como as verbas destinadas à educação participam desses programas? Essas perguntas remetem, na tradição da sociologia da educação de matriz francesa, para novas exigências de pesquisa, cujo pressuposto envolve indagações sobre como programas proclamados como de combate à pobreza contribuem para a superação de desigualdades estruturais. O trabalho de investigação envolveria contribuições para romper com esse consenso ilusório, diríamos, um discurso sobre a função de assistência

da educação escolar que legitima ideias de superação das desigualdades, sem mudança nas estruturas sociais.

3 Desigualdades educacionais: poder, hierarquias e a produção de novos sujeitos sociais

Uma segunda vertente analítica sobre políticas educacionais e desigualdades acha-se exposta na obra de Arendt (1973, p. 14), para quem o poder refere-se à construção de relações fundadas no consentimento, em que as instituições se sustentam no “apoio do povo”, mas esse apoio decorre de ação coletiva anterior, fundante da organização institucional do grupo social. O poder – ou seja, a capacidade de exercer ação coletiva de modo concertado – está vinculado ao “momento fundacional” de uma dada comunidade política, e a continuidade do consentimento trouxe leis [normas], ou seja, a existência da *polity* (PERISSINOTTO, 2004). A política inaugura, para Arendt, uma ruptura com as práticas de dominação fundadas na desigualdade (CARVALHO, 2014), e o poder como ação concertada constitui a forma por excelência do exercício da liberdade. O poder propriamente político passa a existir quando os indivíduos agem de forma concertada (coletiva) e desaparece no exato momento em que eles se dispersam.

Sem expor uma filiação direta ao pensamento arendtiano, é possível associá-lo à afirmativa apresentada por Tiburi (2016), ao comentar o movimento dos estudantes do ensino médio, ocorrido este ano.

Ocupar é o conceito político mais importante do momento. Sobretudo porque, sendo um conceito, não é um conceito puramente teórico, é altamente prático. Não faz apenas pensar, não apenas leva a agir, mas é a própria ação, é mais ainda, o acontecimento político transformador. Não serve, portanto, apenas como descritor de uma situação, mas é um conceito prático de poder. Em termos mais radicais, da potência implícita no simples fato de ocupar um lugar no espaço (TIBURI, 2016, p.n/c)

Para Arendt (1997), a autoridade política e suas hierarquias não se sustentam em si mesmas, mas decorrem sempre desse momento, que institui regras exteriores a elas. O exercício da autoridade política exclui a utilização de meios externos de coerção e é também incompatível com

a persuasão. O que a autoridade política tem em comum com aquele que obedece é a hierarquia, que ambos reconhecem. “A fonte da autoridade política transcende o poder e os que o detêm”, na linha do pensamento de Maquiavel, Arendt (1997, p.131) localiza sua fundação na revolução, ação política central, feito humano que estabelece o domínio público político. Porém, para Arendt (1997), na educação trata-se de outra forma de autoridade, pré-política, que, embora requerida por necessidade política, dela se distingue: “a autoridade [política] implica uma obediência, na qual os homens retêm sua liberdade (...) na educação a responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade” (ARENDDT, 1997, p.161).

Arendt considera que toda educação importa numa relação de assimetria entre educador e educando, sendo, porém, diversa das relações assimétricas decorrentes da hierarquia que a autoridade propriamente política requer. Educar precede a ação política, e essa tarefa é atribuída àqueles que fazem parte do mundo e são responsáveis por ele, os adultos. Afirma Arendt, ao educar “lidamos sempre com pessoas que não podem ainda ser admitidas na política e na igualdade, por estarem sendo preparadas para elas” (ARENDDT, 1997, p.160). Na educação a autoridade decorre de uma necessidade proveniente da esfera da vida privada e “não se pode escolher entre uma prática educativa com e sem autoridade; (...) [pois] há, na visão de Arendt, um vínculo entre educação, temporalidade e liberdade” (CARVALHO, 2015, p.975-992).

Esse vínculo, porém, não se traduz na proposição de práticas pedagógicas que fomentem a decisão e a escolha pessoal, mas numa perspectiva de formação ético-política, condicionante da ação (liberdade) entre iguais. Na educação o vínculo toma a forma de um compromisso, a um só tempo, com o mundo que nos é legado e com as crianças que nele chegam e que dele farão o seu mundo. Para Arendt a autoridade pedagógica do(a) professor(a) advém de sua responsabilidade pela formação dos novos (crianças, adolescentes e jovens, diríamos hoje) para a esfera pública e, nesta, o poder de agir de forma concertada requer rupturas com desigualdades preexistentes.

O espaço da política, mundo dos adultos, é o *locus* de ação para a criação e discussão de instituições de regulação dos poderes, e o fundamento da autoridade decorre dessas instituições, onde convivem conflitos vividos cotidianamente pelos cidadãos e a fundação de novos arranjos institucionais. Porém, as assimetrias entre educadores e educandos não decorrem da coerção, mas da necessidade de dar a

preservar instituições comuns para os recém-chegados, crianças e jovens. Carvalho (2015) sintetiza nos discursos contemporâneos a presença de interpretações redutoras do pensamento arendtiano:

[Ora] a relação educacional fundada na autoridade é descrita como um dispositivo coercitivo – herdado das hierarquias pré-modernas ou engendrado em função de novas exigências de conformação social –, [ora] se evoca a necessidade de sua restauração como remédio para os impasses de um processo educacional que perdeu a confiança em sua eficácia e a certeza de seu sentido (CARVALHO, 2015, p.981).

Para Arendt (1997) três pressupostos básicos sobre a autoridade do professor, produzem medidas [políticas] educacionais consideradas por ela desastrosas: quando a autoridade que diz à criança o que fazer e o que não fazer repousa no próprio grupo de crianças – o princípio político pedagógico de [auto]educar-se quando aplicado a crianças e jovens, desqualifica o que Arendt denomina importância do reconhecimento da presença/ausência da autoridade na educação e introduz o que denomina tirania da maioria. Um segundo pressuposto político decorre das tentativas de fundar a autoridade do professor na formação profissional para o ensino e não no domínio de qualquer assunto em particular, o que resultou no negligenciamento da formação docente. Finalmente, um terceiro pressuposto envolve a substituição da relação de ensino e aprendizagem pelo fazer, disseminado pelo pragmatismo pedagógico, em que o objetivo passa a ser o de desenvolver habilidades, e não o de ensinar conhecimentos.

É dessa forma sintética, devido ao espaço desta apresentação, que apreendemos com Arendt, no âmbito de uma teoria política vigorosa, que toda educação importa numa relação de assimetria [poder] entre educador e educando, para, num tempo posterior e na esfera pública, produzir rupturas com as relações sociais desiguais. No limite, são extensas as análises, e muitas vezes com posições irredutíveis, que enunciam sobre a educação escolar e o seu agente, o(a) professor(a). Se as pedagogias da autonomia introduzem no campo educacional a importância da consideração das diferenças culturais e individuais dos educandos, “parte significativa dessa modalidade de discurso se apoia no ideal de liberdade

como atributo da vontade e da consciência individual, e não como razão de ser da vida política” (CARVALHO, 2015, p.847).

Para Arendt, o espaço da política é *locus* de ação para a criação e discussão de instituições de regulação dos poderes, e o fundamento da autoridade política decorreria do *modus operandi* das instituições, para o qual deveríamos ser educados. A função social exercida pela educação escolar a pressupõe como instituição – e não apenas como uma organização – por presidir a produção do consentimento ativo de indivíduos diferentes e desiguais, porém, potencialmente participantes de uma sociedade de massas e de suas instituições políticas.

Foucault aproxima-se de Arendt ao reconhecer que o poder organizado, ou seja, nos termos de Arendt, os aparatos de governo, as chamadas formas técnicas de administração e os modos de organização das instituições, configuram relações de poder e legitimam autoridades (para Foucault, enunciados de verdades). Tanto em Foucault quanto em Arendt, o poder é menos da ordem do enfrentamento entre dois adversários e mais do compromisso de um frente ao outro (ARENDR, 1997) e da ordem da biopolítica,⁵ ou seja, tecnologias de normalização e regulação das populações (CASTRO, 2009, p.190). Martuccelli (2013) considera que a obra de Foucault tem por objetivo desocultar princípios unificadores fundados na Razão, pois, longe de serem motores de emancipação social, na realidade são o foco mesmo de construção e de expansão das lógicas de dominação. Entretanto, afirma também que Foucault faz das ciências humanas o lugar preponderante da racionalização weberiana, que conduz a uma regularidade e previsibilidade crescente das condutas (MARTUCCELLI, 2013, p. 251-277).

Mas o termo *governo*, para Foucault, expressa dois eixos de relações: como relação do indivíduo consigo mesmo e com os outros. Governar-se, ou o cuidado de si, conduz o(s) sujeito(s) por um campo de possibilidades, enquanto governar [outros] remete à condução das condutas, ou seja, às formas de dominação. Relações de poder com e entre o(s) indivíduo(s) – em cada um e, desse modo, com todos – são as

⁵ Para Foucault, o poder é uma relação produtiva de indivíduos. Collier (2011) distingue, na obra de Foucault, o desenvolvimento dos conceitos de poder disciplinar, destinado a um controle minucioso sobre os corpos e mentes, e poder regulatório como segurança, voltado para o uso de tecnologias que proporcionam normas diretoras e um *telos* orientador.

que permitem educar e normalizar populações, mas biopolíticas são os diversos modos de configurar dispositivos técnicos e sociais na direção de regulação das populações em espaços (territórios)/tempos específicos (COLLIER, 2011). Biopolíticas conduzem à produção do consentimento ativo de indivíduos e grupos sociais.

A produção do consentimento em cada indivíduo e no grupo que, em Arendt, é decorrente do ato fundante da autoridade política, para Foucault ocorre, na contemporaneidade, mediante tecnologias diversas produtoras de lógicas orientadoras das ações. A genealogia do poder objetiva discernir os mecanismos de produção dos consentimentos ativos, o que permitiria revelar a normalização dos indivíduos e das populações, mas também as práticas de exercício de biopolíticas, consideradas como um conjunto de regras determinadas no tempo e no espaço que definem as condições institucionais de assujeitamento.

Sob a ótica de um poder disciplinar, para diversos autores depois das análises de Foucault, “a compreensão da educação escolar nunca mais foi a mesma. A educação, em especial na sua modalidade escolarizada, passou a ser considerada maquinaria destinada a disciplinar corpos em ação” (CÉSAR, 2010, p. n/c).

Dentre todas as instituições disciplinares, a escola possui a maior abrangência, pois é nela que os indivíduos passam a maior parte da sua formação, até que estejam prontos para a vida adulta. Por sua vez, a disciplina no interior da instituição educacional não se restringe ao corpo, pois ali também ocorre a submissão dos conhecimentos à disciplina institucional, isto é, a escolarização dos saberes. (...) A escola disciplinar não distingue entre corpo e conhecimento, praticando a moralização de ambos na medida em que seu objetivo é a produção do sujeito sujeitado (CÉSAR, 2010, p. n/c).

Com Foucault apreendemos que a educação e suas instituições se constituem como mecanismos contemporâneos de reorganização do poder. O asilo, o hospital, a escola, a prisão são instituições com vínculos a um projeto da modernidade de transformação dos indivíduos. Como foi enunciado desde a revolução francesa, tratava-se à época de formar um novo sujeito social – o cidadão – no lugar dos miseráveis (*sans culottes*), dos padres, nobres e etnias. Este seria o sujeito novo a ser normalizado,

assujeitado. A ênfase analítica é posta na compreensão do *modus operandi* das instituições disciplinares de corpos e mentes.

Entretanto, com Collier (2011) apreendemos que o poder regulatório, como biopolítica, constitui-se num espaço social de elaboração de diferentes tecnologias de poder. Desse modo, confinamentos do pensamento foucaultiano sobre a educação escolar são questionados.

O que se deve, então, ensinar/aprender nas escolas dos assentamentos e acampamentos do MST? Ensinar a plantar? Ensinar a lidar com computadores? Ensinar a cuidar dos animais? Ensinar a usar materiais de um laboratório? Ensinar a lidar com a terra ou ensinar conteúdos nomeados universais? A dualidade do isto ou aquilo parece ser alimentada nas discussões sobre a produção do currículo das escolas pesquisadas. As disputas, associações e produções discursivas nos currículos investigados muitas vezes trazem à tona o isto ou aquilo. (...) Parece que ao responder ao dilema isto ou aquilo, os currículos do Acampamento Esperança e do Assentamento Coragem 3 optavam por trabalhar o isto e aquilo ou tudo isso e mais aquilo (RIBEIRO E PARAÍSO, 2015 p.802, grifo meu)

Sujeitos sociais diferentes, diversos e desiguais requerem currículos diferentes? Muitas das dicotomias entre saberes disciplinares e conhecimentos particulares decorrem da obra de Foucault como irreduzíveis e moldáveis por reconstruções epistêmicas normalizadoras. Lutas contra desigualdades sociais e, portanto, de reorganização do poder, engendram discursos que permitem, nos termos formulados por Arendt, o reconhecimento de outras autoridades e institucionalidades, mas também, com Foucault, de formas múltiplas de governamentalidade. Na obra de Foucault, relações sociais são relações de poder, e as instituições que as formatam (escolas, prisões, organizações as mais diversas) são questionadas, não apenas pelo exercício de um poder disciplinar, mas também por tornar possível, simultaneamente, escolhas por indivíduos ou grupos e o governo dos outros.

4 Desigualdades educacionais e modos de operar das políticas públicas

Para as análises de políticas públicas, terceira subárea de estudos considerada, trata-se de compreender como se desenvolvem e se articulam um modo de ação estatal (em muitos contextos, regido por prescrições de matriz burocrático-profissional) e um societal (orientado seja por lógicas de competição, seja de solidariedade) para equacionar problemas públicos. Em contextos democráticos trata-se de compreender o equacionamento de demandas provenientes de públicos diversos e desiguais, nas quais se incluem os públicos educacionais. As análises de políticas públicas articulam-se à tradição sociológica, ao considerar que as potencialidades de mobilização e vocalização dos atores às autoridades políticas (ARENDDT, 1997) não decorrem apenas das desigualdades de recursos ou de influência, mas são também impulsionadas pelas experiências de desigualdades, da condição social, apreendidas analiticamente como mobilizadoras.

Estudos clássicos sobre políticas públicas buscam explicar a natureza da política analisada e seus processos, ou procuram responder à questão sobre o espaço que cabe aos governos na sua definição e implementação (SOUZA, 2007, p.70). A complexidade das questões envolvidas e que se apresentam aos formuladores de políticas requer ainda dos analistas em políticas públicas compreender como alguns temas são capturados pelos formuladores. Tanto na área educacional, como para o conjunto das políticas sociais, diferentes atores buscam influenciar formuladores por meios diversos, aí incluídos desde a argumentação e a persuasão até o bloqueio de grupos considerados como adversários. Kingdon (2003) aponta que as mudanças na agenda governamental são influenciadas pela forma como o problema é percebido, pelo conjunto de alternativas disponíveis e pela alteração na dinâmica da competição política e na opinião pública.

Nessa vertente de estudos, relações desiguais de poder são expressas nas arenas, em fóruns diversos de disputas e de ideias. Alternativas, proposições, apresentadas por atores [diversos e desiguais], produzem ou não redistribuições e reconhecimentos. Caberia ao sistema de políticas públicas governá-las, pois são elas que estruturam as oportunidades políticas, a organização da mobilização de grupos, a formação de identidades e, por fim, as agendas. Políticas públicas têm um efeito poderoso sobre o que os cidadãos querem e conduzem

mudanças nos eixos (estatal e societal) dessas relações de poder. São sempre decorrentes de articulações e coordenações entre atores diversos e desiguais, podendo conduzir à produção de demandas e/ou soluções “mais exclusivistas”, com efeitos de reparação ou de segregação e, por vezes, contraditórias com medidas universalistas.

Revisão da literatura, sintetizada por Barrault-Stella e Gostellec (2015), constata que, no período mais recente, duas vertentes de estudos em políticas públicas analisaram, por um lado, as diferenças de desenvolvimento dos sistemas educacionais em perspectiva comparada e, por outro lado, buscaram explicar as reformas das políticas educacionais contemporâneas. Na primeira vertente, com fundamento numa macrossociologia comparativa e no neo-institucionalismo, os trabalhos confrontam decisões e efeitos de políticas sobre os sistemas educacionais, introduzindo, desse modo, uma leitura sobre as relações de poder. O foco desses estudos dirige-se para a compreensão do modo como diferenças institucionais e de processos contribuem para distinções político-espaciais dos sistemas educativos e produzem efeitos diversos (BUSEMEYER e TRAMPUSCH, 2011). As instituições educacionais são o foco central de análise, tanto por sua capacidade de constranger ações de mudanças sociais quanto por potencializá-las. Formas e procedimentos presentes na organização institucional dos sistemas de educação, num dado país, são oriundos de práticas administrativas que instituíram relações de poder, pois as mudanças das instituições educacionais orientar-se-iam por modelos sociais, considerados como mais adequados. Esses estudos, de acordo com Barrault-Stella e Gostellec (2015) demonstram as relações entre tipos de Estado-providência, políticas educativas, escolhas (*trade offs*), programas de assistência e desigualdades de oportunidades na educação superior. Uma segunda vertente, identificada por Barrault-Stella e Gostellec (2015) como sociologia política da educação, convida, a partir de vários objetos de estudo em educação, a analisar as fases da ação pública educacional como: a construção do problema, a implementação da política considerada, a apropriação dos sistemas educacionais pelos usuários etc. A adoção de uma abordagem de políticas públicas, atenta às atividades governamentais, se faz sem ocultar as lógicas e condições sociais das reformas político-educacionais e as possíveis dinâmicas de reprodução e segregação de desigualdades, oriundas dos dispositivos e mecanismos indutores das políticas.

Preocupações com a disseminação das reformas educacionais e com a transferência de políticas públicas conduziram estudos sobre a implementação local/nacional de programas e políticas formuladas em outros lugares. *Policy borrowing* são condicionadas, no setor educacional de países pobres, a exigências de ajustes estruturais para o alívio da pobreza e à promoção de boa *governance* no setor público. Diferentes análises exploram as razões sociais, econômicas, políticas para “emprestar e tomar emprestado” medidas e políticas educativas formuladas externamente (STEINER-KHAMSI, 2012).

Políticas públicas, nessa vertente, são apreendidas como sinônimo de ação pública, o que implica rupturas analíticas com associações quanto ao desenvolvimento de uma política específica e ao voluntarismo dos agentes; ruptura com a ideia de unicidade do Estado, que passa a ser apreendido na diversidade de grupos e conflitos que o compõem e, finalmente ruptura com a ideia de fetichismo da decisão e o reconhecimento da importância dos processos de implementação (LASCOURMES et LE GALÈS, 2007, p.16)

Desde o momento em que as políticas públicas são pensadas em termos de ação pública e não mais como obra linear de uma vontade política da administração, mas como resultantes de conflitos, de arranjos, de compromissos, onde intervém uma diversidade de atores a análise da ação pública adota a noção de regulação, como um conceito que permite pensar e nomear as novas formas de intervenção e de papéis do Estado, em um contexto de governança (...) novas teorias emergem tendendo a pensar a regulação não mais de um modo funcionalista, mas como um jogo resultante de uma multiplicidade de ações em um campo específico (MAROY, 2011, p. 689)

O termo regulação, na arena educacional, permite aproximar diferentes aspectos para análise dos sistemas educacionais (financiamento, avaliação, formação docente, atendimento, etc.), pois regulação social designa os múltiplos processos, contraditórios e por vezes conflitantes, orientadores da conduta de atores diversos e desiguais e as regras do jogo nos sistemas político-sociais (MAROY, 2012).

Segundo Maroy (2006; 2011) conhecer a regulação das políticas nos sistemas educacionais permitiu compreender a evolução das formas de coordenação e articulação dos atores, as variações entre diferentes

países, como também as tendências convergentes. Tradicionalmente, e com maior vigor nos países europeus, o modo predominante de regulação dos sistemas educacionais envolvia a obrigação de meios e a conformidade de procedimentos (padronização normativa) sob o fundamento das leis e da racionalidade entre meios e fins. Os sistemas educacionais, nos países europeus estudados (MAROY, 2006), combinavam regras burocráticas com o poder individual e coletivo dos profissionais de educação a respeito do conteúdo e de procedimentos de seu trabalho:

(...) a aprendizagem nas escolas envolvia a mediação precisa de regras escritas especificando o tempo, conteúdo e modalidades de aprendizagem; essa aprendizagem “entre e pelas regras [normas]” socializava crianças para o seu papel como cidadãos, em correspondência com as formas modernas de poder racional-legal (MAROY, 2012, p.64, versão minha).⁶

No contexto de disseminação do movimento conhecido como *New Public Management*,⁷ emergem outras formas de coordenação dos sistemas educacionais, denominadas por Maroy (2006) modos pós-burocráticos de regulação. Eles são descritos como pós-burocráticos por duas razões principais: a) novos instrumentos políticos de coordenação e controle aparecem e tornam-se mais complexos (avaliação externa, contratos por objetivos, gráficos de desempenho), além de incentivar medidas de referência das performances (resultados) educacionais; b) novos arranjos institucionais, que associam os resultados a maior autonomia procedimental dos atores, passam a coordenar as ações nos sistemas educacionais. Essas novas formas de regulação Maroy (2006) denomina modo de regulação por desempenho (ou por resultados) e modo de regulação pelo mercado.

⁶ No original: “(...) learning at school involves the mediation of written prescriptions precisely specifying the time, content and modalities of learning; this learning ‘within and by the rules’ socializes children for their role as citizens, in conjunction with ‘rational-legal’ forms of modern power”.

⁷ *New Public Management*, ou modelo gerencial de administração, constitui um movimento que advoga a reforma da administração pública sob dois enunciados centrais: o primeiro refere-se à ineficiência e à ineficácia da gestão estatal; o segundo refere-se à participação de entidades, organizações e movimentos sociais como necessária para a democratização do Estado.

Felouzis, Maroy e Van Zanten (2013) afirmam que, embora o termo mercados educacionais cubra realidades empíricas diferenciadas, eles são, em grande parte, resultantes de políticas públicas de educação. Discursos que advogam políticas de ampliação dos mercados educacionais são orientados em função de um fim: a liberdade de iniciativa privada em educação. Entretanto, o operador principal desses mercados é o Estado, que se propõe a regular a oferta educacional, mediante a competição entre o ensino público e o privado. Mas políticas promotoras de *accountability* ou de regulação da demanda, mediante a avaliação dos estabelecimentos de ensino, decorrem também da ausência de ação estatal no combate às desigualdades educacionais pela via dos resultados.

A valorização da eficácia no setor educacional contribuiu para a disseminação de um tipo ideal de regulação dos sistemas centrado no controle e na pactuação de resultados. A meta declarada é a de melhorar a eficácia do ensino e reduzir desigualdades e diferenças de desempenho entre grupos de alunos (equidade educacional). As instituições educacionais ficam, cada vez mais, sujeitas à obrigação de resultados e de desempenho. No Brasil, a emergência desse modo de regulação foi construída por enunciados a respeito da melhoria da qualidade de educação e abrange dispositivos relacionados ao financiamento, remuneração dos profissionais e contratualização de programas educacionais. Maroy (2011) considera que apesar do discurso em defesa da maior autonomia dos estabelecimentos de ensino, a promoção da avaliação dos resultados educacionais mediante testes padronizados pode contribuir para reforçar controles burocráticos externos.

Críticas aos tipos ideais pós-burocráticos demonstram efeitos sobre a segregação dos alunos (BEN-AYED; POUPEAU, 2009), sobre as estratégias escolares de escolha dos estudantes e decorrentes das assimetrias de informação e condições sociais (FELOUZIS; MAROY; VAN ZANTEN, 2013). Em síntese, acha-se em construção uma sociologia das instituições e políticas educacionais que busca apreender a ancoragem social da ação pública, enquanto modo de regulação social.

5 Uma sociologia política da educação

Num contexto em que as ciências da educação acham-se focadas nas medições e nas questões metodológicas de formação docente, análises teóricas relacionadas a conhecer sobre o que se fala, de onde

e em que direção podem ficar obscurecidas. Os discursos sociológicos sobre a educação da e na modernidade referem-se tanto às estruturas e práticas, como às ideias e racionalidades. Martuccelli (2013) afirma que a escritura sociológica é composta por fragmentos diversos, por estruturas de relatos, às vezes opostos entre si, uma mescla de fatos abreviados e de opiniões. Existem múltiplas maneiras de escrever a respeito das análises sociológicas na educação, mas este artigo escolheu apresentá-las a partir da intercessão entre sociologia e política. Essa escolha foi, porém, flexionada com a introdução de reflexões a respeito das desigualdades, em especial as educacionais.

A crescente polarização de renda, de propriedades, de conhecimentos etc. entre ricos e pobres conduz a situações de tal gravidade social que o pensar é circunscrito a posições mais pragmáticas de proposições para a ação. Nessa direção, as pedagogias da autonomia ou do aprender fazendo podem corresponder a soluções advindas das segregações, nas quais aqueles despossuídos se vêm na obrigação de buscar soluções para seus problemas. De forma também pragmática, políticas públicas (ação pública) na área social se fazem de modos diferentes e desiguais por atores também diversos e desiguais, cujo horizonte envolve focalização e assistência para “inclusão da pobreza”. A hipótese em discussão considerou que a efetivação de políticas públicas em educação, como em outras áreas, conduziu a polarizações discursivas, ou seja, efeitos de confinamento. Esse resultado não decorre apenas de interesses pragmáticos em disputas, mas também de quadros analíticos apropriados de formas irredutíveis.

Uma percepção derivada do desenvolvimento da sociedade brasileira e, nela, de suas políticas públicas na área social, entendidas como ação pública, permite-nos afirmar que desigualdades estruturais condicionaram o desenho e o *modus operandi* do sistema educacional. Porém, nos poucos contextos mais democráticos vividos pelo país, políticas que ampliariam oportunidades educacionais tencionavam com as múltiplas desigualdades, ou seja, novos desenhos institucionais produzem outros resultados.

Para a tradição da sociologia da educação de matriz francesa desigualdades expressam as diferenças de poder produzidas pela estrutura social, e a educação, desde Durkheim, tem a função política (institucional) de reproduzir um sistema de socialização decorrente da vida em sociedade. Dessa tradição, possivelmente Foucault represente

a crítica mais contundente à educação na modernidade, por não analisar com o mesmo vigor relações sociais baseadas na solidariedade e na reciprocidade. A ênfase posta em sua obra na concepção de poder como disciplinar e, posteriormente, como tecnologias de *governance* enraíza-se na matriz weberiana de expansão da racionalidade como forma de dominação. Além disso, ao analisar as “soluções técnico-políticas” de *governance*, tenciona com ideias mais generalizáveis de poder.

Arendt, por sua vez, expressa uma ruptura com essa tradição, exatamente por situar o poder na ação coletiva, capaz de inaugurar novas instituições políticas, e por expor a importância para a construção da igualdade da relação assimétrica na educação. Aproximações são possíveis? Ao tratar da autoridade política Arendt (1997, p.135) observou a importância das formas técnicas de administração e organização do organismo político, que permitem distinguir formas de governo. Nesse ponto, sua aproximação com o conceito de biopolítica, tal como foi apontado por Collier (2011), resulta em reconhecimento da noção de autoridade política e sua crise, tema esse criticado nos estudos de inspiração foucaultiana.

No sistema educacional brasileiro, a União não detém o monopólio da formulação de políticas educacionais; pelo contrário, a dinâmica das relações federativas e de mobilização societal conferem ao campo educacional um imbricamento de valores, proposições, demandas e interesses de atores diversos. Políticas e programas educacionais de abrangência nacional, proclamados como de combate às desigualdades socioeducacionais, são implementados por atores subnacionais, cujas lógicas de ação são condicionadas pelas desigualdades preexistentes. Afinal, o sistema educacional é também um sistema de produção e reprodução de desigualdades.

Nas últimas décadas expandiram-se modos de regulação pós-burocráticos, num país onde relações de cunho neopatrimonialista e clientelistas persistem, com muita força, no sistema educacional. Mas, nos últimos cinquenta anos, assistimos também ao crescimento da produção legislativa em educação, tanto proveniente de demandas sociais, quanto por interesse de atores estatais. A generalização de instrumentos e mecanismos de *governance* pós-burocráticos se fez, sem prescindir de dispositivos normativos diversos. Ao advogarem instrumentos normativos de combate às desigualdades educacionais ou de cunho

finalístico, as posições em disputa são silentes sobre a hibridização dos modos de regulação do sistema educacional tripartite.

Este artigo procurou mapear a interseção entre concepções de desigualdades sociais e políticas públicas, a partir de diferentes subáreas de conhecimento que analisaram o fenômeno do poder político e sua manifestação no campo educacional. Essa literatura, por sua vez, aponta para análises a respeito das estruturas sociais, dos aparatos ou tecnologias de governo, por serem condicionantes da reprodução de desigualdades. Verificou-se ainda uma terceira vertente que expõe a relevância de relações assimétricas legítimas nos sistemas de educação.

Referências

- ALMEIDA FILHO, N.; CORRÊA, V. P. A CEPAL ainda é uma escola do pensamento? *Revista de Economia Contemporânea*, v.15, p.92-111, 2011.
- ARENDT, H. *Crises da república*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1973.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- BARBOSA, M. L. de O. O poder na sociologia francesa ou a força da regra. In: NOBRE, R. F. (Org.). *O poder no pensamento social*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.
- BARRAULT-STELLA, L.; GOSTELLE, G. Introduction: l'éducation entre sociologie et Science politique, des convergences contemporaines à leurs limites. *Education et sociétés*. v.36, n.02, p.5-18, 2015.
- BEN-AYED, C.; POUPEAU, F. École ségrégative, école reproductive. *Actes de la recherche en sciences sociales*, v.180, n.5, p.4-10, 2009.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BOURDIEU, P. *Science de la science et réflexivité: cours et travaux*. Paris: Raison d'agir éditions. 2001.
- BUSEMEYER, M. R.; TRAMPUSCH, C. Comparative political science and the study of education. *British Journal of political Science*, v.41, n.02, p.413-443, 2011.
- CAMPOS, M. M. Educação e políticas de combate à pobreza. *Rev. Bras. Educ.*, n.24, p.183-191, dez. 2003.

CARVALHO, J. S. F. de. A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v.36, n.3, p.839-851, dez. 2010.

CARVALHO, J. S. F. de. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. *Educ. Soc.*, v.35, n.128, p.813-828, set. 2014.

CARVALHO, J. S. F. de. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. *Rev. Bras. Educ.*, v.20, n.63, p.975-993, dez. 2015.

COLLIER, S. J. Topologias de poder: a análise de Foucault sobre o governo político para além da “governamentalidade”. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.*, n.5, p.245-284, jul. 2011.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARAUDEAU, P. Representação social. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (Ed.). *Dicionário de Análise do Discurso*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008. p.431-433.

CÉSAR, M. R. de A. Pensar a educação depois de Foucault. *Revista Cult*, n.134, mar.2010. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br>. Acesso em 24/07/2016.

DOMINGUES, J. M. *Sociologia e modernidade: para entender a sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

DI GIOVANNI, G. Abordagens cognitivas. In: DI GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). *Dicionário de políticas públicas*. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp: Fundap, 2015.

DURKHEIM, É. *A divisão do trabalho social*. Porto, PT: Editorial Presença, 1984.

DURKHEIM, É. *Lições de sociologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DURKHEIM, É. O ensino da moral na escola primária. *Novos Estudos - CEBRAP*, v.n/c, n.78, p.59-75, 2007.

FELOUZIS, G.; MAROY, C.; VAN ZANTEN, A. *Les marchés scolaires: sociologie d’une politique publique d’éducation*. Paris: Presse Universitaire de France, 2013.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, J. *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

- FRASER, N. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*, São Paulo, n.70, p.101-138, 2007.
- KINGDON, J. W. *Agendas, alternatives and public policies*. 2.ed. United States: Addison-Wesley educational publishers Inc., 2003.
- LASCOUMES, P.; LE GALÈS, P. *Sociologie de l'action publique*. Paris: Armand Colin, 2007.
- LECA, J. L'état entre politics, policies et polity: on peut-on sortir du triangle des Bermudes? *Gouvernement & action publique*, v. 1, n.01, p.59-82, 2012.
- MAROY, C. *École, régulation et marché: une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris: PUF, 2006.
- MAROY, C. Regulação dos sistemas educacionais. In: VAN ZANTEN, A. (Org.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.
- MAROY, C. Post-bureaucratic mode of governance. In: STEINER-KHAMSI, G.; WALDOW, F. (Ed.). *Policy borrowing and lending in education: word yearbook of education*. New York: Routledge, 2012. p. 62-79.
- MARTUCCELLI, D. *Sociologias de la modernidade: itinerário del siglo XX*. Santiago: LOM Ediciones. 2013.
- NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- PERISSINOTTO, R. M. Hannah Arendt, poder e a crítica da “tradição”. *Lua Nova*, São Paulo, n.61, p.115-138, 2004.
- PERISSINOTTO, R. M. Poder: imposição ou consenso ilusório. Por um retorno a Max Weber. In: NOBRE, R. F. (Org.). *O poder no pensamento social*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.
- PETITAT, A. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- RIBEIRO, V.; PARAÍSO, M. A. Currículo e MST: conflitos de saberes e estratégias na produção de sujeitos. *Educação & Realidade*, v.40, n.03, p.785-808, 2015.

SOUZA, C. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M; MARQUES, E. (Org.). *Políticas públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007. p.65-86.

STEINER-KHAMSI, G. Understanding policy borrowing and lending: building comparative policy studies. In: STEINER-KHAMSI, G.; WALDOW, F. (Ed.). *Policy borrowing and lending in education: word yearbook of education*. New York: Routledge, 2012. p.03-17.

TIBURI, Márcia. Ocupar como conceito político. *Revista Cult*. Publicado dia 08/06/2016 por redacaocult, nas categorias: Blog Marcia Tiburi, exclusivo do Site. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2016/06/ocupar-como-conceito-politico/> Acesso em: 12/06/2016.